



**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Młodzież w muzeum - wybrane konteksty edukacji artystycznej

Author: Jolanta Skutnik

Citation style: Skutnik Jolanta. (2014). Młodzież w muzeum - wybrane konteksty edukacji artystycznej. W: U. Szuścik, E. Linkiewicz (red.), "Sztuka, edukacja, kultura : z teorii i praktyki edukacji artystycznej" (S. 178-190). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Jolanta Skutnik

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji

Instytut Nauk o Edukacji, Zakład Edukacji Kulturalnej

Młodzież w muzeum — wybrane konteksty edukacji artystycznej

Edukacja artystyczna, podobnie jak inne formy edukacji, realizowana jest dwoma drogami: drogą edukacji formalnej i stale rosnącej w siłę edukacji nieformalnej. W edukacji formalnej sztuka jest szkolnym przedmiotem kursowym. Jej nauczanie zdominowane przez naukę podstawowego warsztatu i wybranych elementów wiedzy z zakresu historii i teorii sztuki opiera się na standardowej, monologicznej relacji ucznia z nauczycielem. Nauczyciel dostarcza wiedzę i umiejętności, najczęściej *ex cathedra*, podczas gdy uczeń zobowiązany jest do przyswojenia jakiegoś jej fragmentu i wykształcenia pewnego (mniej dookreślonego) warsztatu¹. Warto nadmienić, że działania te realizowane są zwykle w przypadkowym czasie i przypadkowej przestrzeni. Obraz z anegdoty publicystycznej staje się wówczas rzeczywistością: *40 uczniów zasiadających w sali matematycznej, w przyśrubowanych do podłogi ławkach maluje na czas (45min. lekcji) wyskubanym pędzlem i wyschniętą akwarelą martwą naturę (format A4), na którą składa się wazon i bukiet sztucznych tulipanów*. Nieodmiennym i niezmiennym pozytywnie obrazu tego procesu elementem kształcenia artystycznego w szkole jest jego epizodyczność. Sztuka, pomijając różne sposoby jej definiowania, jest bez wątpienia procesem. Obok czasu (jak pisał Szuman „wystarczającego”)² skojarzonego z pracą warsztatową, sztuka jest procesem rozwijania twórczego

¹ Wydaje się, że zgoda na podobny sposób definiowania edukacji artystycznej ujawnia się po stronie władz oświatowych, jak i środowisk reprezentujących ministerstwo kultury: „Edukacja artystyczna ma na celu podniesienie kompetencji artystycznych (wiedzy i umiejętności) uczniów oraz studentów szkół i uczelni artystycznych oraz promocję, wspieranie i prezentację osiągnięć artystycznych w zakresie szkolnictwa artystycznego”. Dostęp na: www.mkidn.gov.pl. Data dostępu: 12.06.2012 r.

² Por. S. SZUMAN: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa 1990.

potencjału osobowego, który dokonuje się latami. Przenosząc te temporalne skojarzenia w przestrzeń edukacji formalnej, można powiedzieć — od przedszkola do uniwersytetu³ (lub co najmniej tyle). Wartość tak realizowanego procesu kształcenia artystycznego podkreśla nota na pisemnym świadectwie potwierdzającym nabycie wiedzy i umiejętności zgodnie z oficjalnymi kryteriami. Trudno się zatem dziwić, że ani nauczyciele, ani uczniowie nie czerpią satysfakcji z tego rodzaju pracy, a działalność artystyczna kojarzy się jedynie z wypełnianiem luki między tzw. bardziej poważnymi zajęciami szkolnymi.

Tymczasem wagę doświadczeń artystycznych w procesie kształtowania osobowości oraz całych społeczności (choć może bardziej brak właściwej oceny wagi zjawiska) zaczynają dostrzegać środowiska europejskie lokujące się dość daleko od sfery edukacji formalnej. Znamiennym tego przykładem jest manifest francuskich artystów i intelektualistów w obronie powszechnego kształcenia artystycznego. W treści *Manifestu na rzecz Edukacji Artystycznej* podpisanego 25 września 2006 roku przez członków Forum na rzecz Edukacji Artystycznej w Awinionie znalazły się akapity poświęcone:

1) konieczności reorganizacji edukacji artystycznej wobec narastającej fali niepowodzeń szkolnych, komercjalizacji sztuki oraz zróżnicowania kulturowego i społecznego społeczeństwa francuskiego i europejskiego;

2) zapewnieniu, że edukacja artystyczna stanie się priorytetem polityki narodowej, co oznacza nie tylko patronat programowy, ale głównie dystrybucję określonych środków na właściwą realizację tego programu;

3) uznaniu, że działania edukacyjne w zakresie sztuk będą odwoływać się do trzech grup doświadczeń: kontaktów ze sztuką, indywidualnej praktyki artystycznej oraz spotkań z profesjonalistami w dziedzinie sztuki, co oznacza podejmowanie inicjatyw partnerskich między szkołami i artystami. Partnerstwo to pozwoli wówczas na realną wymianę doświadczeń, przenikanie wiedzy i doświadczenia między różnymi polami i dyscyplinami oraz udział kompetentnych i wiarygodnych ekspertów;

4) uznaniu edukacji artystycznej za element kształtowania współczesnego społeczeństwa obywatelskiego, które budują jednostki charakteryzujące się wysokim stopniem inteligencji, wrażliwości i kreatywności; ciekawe poznawczo; zdolne do rozumienia sensów i symboli; rozwijające ekspresję i zmysł krytyczny; rozumiejące świat i skłonne do jego poznawania poprzez odwołanie do wartości kulturowych; zdolne do wsłuchiwania się w inne aniżeli własne głosy i opinie; doceniające wartość współpracy bardziej niż jednostkowe zdolności i znające siebie oraz podkreślające swą niepowtarzalność we wspólnocie, którą tworzą;

³ Sformułowanie zaczerpnięte z francuskiego projektu interministerialnego p.t. *L'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université* (B.O.E.N. nr 31 z 30.07.1998). Por. J. SKUTNIK: *Edukacja kulturalna i artystyczna we Francji na przełomie XX i XXI wieku w kontekście doświadczeń historycznych*. W: *Edukacja kulturalna — wybrane obszary*. Red. K. OLBRYCHT. Cieszyń 2004.

1) zapewnieniu, że wszystkie dzieci i młodzież w okresie nauki szkolnej, a nawet dłużej, będą uczestnikami tego procesu i jego realnymi beneficjentami;

2) wyraźnemu różnicowaniu czasu na działalność szkolną i czas wolny poświęcony na działalność artystyczną;

3) zagwarantowaniu udziału artystów w programowaniu, realizacji i ewaluacji wyników kształcenia artystycznego;

4) rozwijaniu naukowych badań (lokalnych i międzynarodowych) związanych z analizą jakości i wartości kształcenia artystycznego;

5) modernizacji procesu kształcenia profesjonalistów zajmujących się edukacją artystyczną, nie tylko tych, którzy zaczynają swoje kariery zawodowe, ale tych, którzy posiadają długi staż edukacyjny. Zagadnienie to odnosi się nie tylko do nauczycieli, ale również artystów realizujących działalność edukacyjną oraz i innych osób w jakikolwiek sposób współuczestniczących w tym procesie⁴.

Wystąpienia tego rodzaju nie są odosobnione, a wagę takich działań dostrzegają europejskie środowiska skupione w grupach eksperckich zajmujących się edukacją w szerokim kontekście. W efekcie takich wystąpień i na bazie europejskich badań poziomu edukacji artystycznej w szkołach udało się w 2009 roku wypracować wspólnych dla całej Europy projekt celów i zadań przedmiotów artystycznych i kulturalnych na poziomie ISCED 1. i 2.⁵. Zaliczono do nich:

1. Umiejętności praktyczne i wiedzę.
2. Krytyczną interpretację i budowanie sądów estetycznych.
3. Poznanie dziedzictwa kulturowego.
4. Ekspresję indywidualną.
5. Kreatywność (w rozwiązywaniu problemów).
6. Rozwój wyobraźni.
7. Socjalizację (umiejętności społeczne).
8. Sprawność komunikacyjną.
9. Ukazanie różnorodności twórczości artystycznej.
10. Świadomość ekologiczną.
11. Naukę przez całe życie.
12. Rozpoznanie potencjału artystycznego.

Zbiór celów i zadań, jakie postawiono przed edukacją artystyczną w Europie dowodzi, że zdecydowanie zmienia się myślenie o jakości, zadaniach i wartości edukacji artystycznej. Przestaje ona być elementem kształcenia jedynie w zakresie wiedzy i warsztatu, ale staje się elementem humanistycznego kształcenia osoby,

⁴ MANIFESTE pour une ÉDUCATION ARTISTIQUE DURABLE et CONCERTÉE, Forum Permanent pour l'Education Artistique- Avignon Juillet 2006, lundi 25 septembre. Dostęp na: fpea.over-blog.com. Data dostępu: 12.06.2012 r. Manifest obok uczestników Forum podpisali przedstawiciele największych związków i organizacji zrzeszające artystów i edukatorów we Francji.

⁵ Por. Raport Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA) nt.: *Edukacja kulturalna i artystyczna w szkołach w Europie*. Bruksela 2009.

która posiada wiedzę i umiejętności w zakresie wybranej dziedziny twórczości artystycznej wspomagające i inspirujące cały życiowy proces rozwoju indywidualnej kreatywności odbywający się szerokim polu doświadczeń społecznych i na nie bezpośrednio wpływający. Przekonanie to bliskie jest eisnerowskiej definicji edukacji artystycznej, która wg autora opiera się na potrójnej relacji, którą tworzą otoczenie społeczne, dziecko (odbiorca) i treść⁶. W opinii Elliota Eisnera edukacja ta powinna być zatem skoncentrowana na trzech równoważnych czynnikach: temacie, odbiorcy i społeczeństwie. Pominięcie jednego z nich sprawia, że przekaz treściowy jest przekazem niepełnym. Zatem bez uwzględnienia kontekstu społecznego odbiorcy, jego indywidualnych potrzeb, ale też precyzyjnego sformułowania treści, jakie chcemy przekazać, nie można mówić o skutecznej działalności edukacyjnej. Wydaje się, że realizacja tak definiowanej edukacji znajduje swoje właściwe miejsce w przestrzeniach edukacji nieformalnej.

Edukację nieformalną często określa się mianem nauki poprzez praktykę. Metodyka pracy edukacyjnej opiera się w tych środowiskach na interakcji pomiędzy odbiorcą oferty edukacyjnej (zwykle uczniem), edukatorem (nauczycielem, animatorem, mediatorem, facylitatorem) i konkretną sytuacją (z miejscem, przestrzenią, obiektem, zdarzeniem), której ci doświadczają wspólnie. Zwykle role mistrza i ucznia w tej sytuacji są przewzyciężone na rzecz wymiany. Edukator w takiej sytuacji bywa bardziej aktywny na poziomie organizacji doświadczeń, uczeń (odbiorca) na poziomie realnych zdarzeń edukacyjnych (w działaniu).

W takiej sytuacji też uczniowie znajdują się w centrum własnego procesu edukacyjnego a edukatorzy towarzyszą im i wspierają w tym procesie.

W edukacji nieformalnej, obok grup i środowisk społecznych, olbrzymią rolę mają do odegrania instytucje kultury. Niektóre z nich, zdając sobie sprawę z rangi doświadczeń edukacyjnych lokują edukację w centrum swojej misji. Światowym liderem w tej dziedzinie są muzea, które od lat 50. XX wieku podlegają znaczącym reformom i reorganizacji pracy uwzględniającej kluczowe miejsce działalności społecznej, jako kolejnej (po konstytutywnych dla muzeum zadaniach) funkcji ich działalności. Przestrzeń współczesnego muzeum staje się coraz częściej strefą ważnej obecności widza. Jest miejscem otwartym, strefą wolnego wyboru, otwartości na współlistnienie różnych punktów widzenia. Pełni zatem dwie role jednocześnie: jest przestrzenią, w której widz autonomicznie decyduje o sposobie odkrywania sztuki, ale jednocześnie funkcjonuje jako centrum informacji i edukacji. „Otwiera tzw. sferę możliwości: proponuje różnorodne sposoby spotkania z dziełem, czyli przyznaje widzowi zdolność do samodzielnego z nim obcowania, a jednocześnie jest miejscem koherentnych propozycji i wyborów, które ukierunkowują reakcje widza, zakładając przy tym, że jest on zdolny do sprostania pewnym wymaganiom. Nie myślę tu jednak o klasycznych strategiach praktykowanych w muzeach, polegających na niekończącym się tłumaczeniu

⁶ Por. E.W. EISNER: *Educating artistic vision*. New York 1972.

i objaśnianiu, lecz o uznaniu współistnienia różnych sposobów widzenia i rozumienia”, pisze Rancière⁷. Jest więc przestrzenią zorientowaną na spotkanie.

Dlatego nowoczesne muzea coraz częściej modyfikują działania edukacyjne i formy interpretacyjne, zaczerpnięte z tradycji amerykańskiego konstrukttywizmu Johna Deweya, formy animacyjne wspierające rozwój demokracji kulturalnej w stronę działań mediacyjnych odwołujących się do filozoficznych założeń spotkania, dialogu i relacji prezentowanych w pracach Martina Bubera, Georgesa Marcela; do filozoficznej kategorii działania komunikacyjnego Jürgena Habermasa; koncepcji kulturowych wspólnot interpretacyjnych Stanleya Fisha; socjo-filozoficznych kategorii relacji podmiotowych Jeana Caune’a czy elementów krytyki personalistycznej Emmanuel Mouniera i Tymona Treleckiego⁸. Muzea po latach stagnacji stają się tym sposobem miejscami, których zadaniem jest kreowanie pogłębionych relacji między światem sztuki i światem jej odbiorców. Mediacja w takim znaczeniu traktowana jest jako działanie, które nie tyle urozmaica formę funkcjonowania muzeum, ale odgrywa fundamentalną rolę w procesie poznawania siebie i świata poprzez kontakt ze sztuką. To dzięki mediacji ma miejsce spotkanie z dziełami, które stanowią efekt pracy innych osób, a których podmiotowość zaczyna inspirować rozwój świadomości jednostkowej i zrozumienie własnej „przygody życia”. Muzeum, jako posiadacz świadectw i znaków człowieczeństwa, staje się tym niezwykłym miejscem, które oferuje kontakt ze światem dzieł, prowadząc każdego drogą coraz głębszego poznawania siebie i rzeczywistości, która go otacza. Miejscem mediacji jest muzeum⁹. I chociaż przeświadczenie to podzielane jest przez intelektualistów, artystów, nawet środowiska związane z edukacją (które stosunkowo najmocniej korzystają z oferty muzealnych działań edukacyjnych, animacyjnych i mediacyjnych), to praktyka muzealna daleka jest jeszcze od spełnienia. Muzea, starając się wypełniać swoje statutowe misje, w tym społeczną, poszukują ciągle dróg dotarcia do nowej publiczności. Realizują działania daleko wybiegające poza proste formy wystawiennicze, oprowadzania czy rozrywkowe *eventy*. Poszukiwania publiczności i próby poważnego kontaktu rozpoczynają się zwykle od poważnej pracy diagnostycznej. Kontakt z nią i w konsekwencji stała praca z poszczególnymi grupami wymaga już nie tylko przygotowania ekspozycji, ale poznania potencjalnej widowni.

Z badań prowadzonych przez muzealne ośrodki obserwacji publiczności lub środowiska naukowo związane z analizą społecznej działalności muzeów wynika, że obok dorosłych zwiedzających młodzież to grupa najmniej rozpoznana,

⁷ J. RANCIERE: *Przestrzenie myślenia*, Jacques Rancière w rozmowie z Martą Dziwiałką, specjalnie dla Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie, Paryż, 18 września 2007. „Muzeum” nr 1/07. Dostęp na: www.gazeta-muzeum.pl. Data dostępu: 12.06.2012 r.

⁸ Piszę więcej na ten temat w: *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*. Katowice 2008.

⁹ Por. A. DESVALLEES, F. MAIRESSE: *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*. Paryż 2011.

najrzadziej (samodzielnie) uczestnicząca w ofercie programowej muzeów a przy tym dość dobrze przygotowana do tego uczestnictwa, bo dysponująca już jakąś wiedzą, doświadczeniem, stosunkowo samodzielna, obdarzona dużą dozą krytycyzmu społecznego, aktywna w swoim środowisku (głównie rówieśniczym), podejmująca pierwsze działania amatorsko związane z jakąś dziedziną sztuki (często w najpopularniejszych formach) oraz potrafiąca pracować w grupie. Z drugiej strony to grupa społeczna, która (jako uczestnik edukacji formalnej) nie uczestniczy w żadnych formach klasycznie rozumianej edukacji artystycznej (w szkołach średnich nie realizuje się często żadnych zajęć artystycznych, w szkołach gimnazjalnych — w śladowej ilości). Dlatego coraz częściej muzea sztuki zwracają się do tej grupy odbiorców, upatrując w swoich działaniach: po pierwsze: potencjalnych stałych odbiorców oferty, po wtóre: kompensując braki edukacji artystycznej wynikające z niewystarczającego poziomu kształcenia formalnego w tym zakresie. Muzea na świecie organizują interesujące programy przeznaczone dla młodzieży i, co więcej, przez młodzież realizowane. Do tego typu działań można zaliczyć: **Projekt Fundacji Klasyki Weimarskiej Cicerone**, brytyjski projekt *Youth Programme Curator* oraz francuski projekt zrealizowany we współpracy Muzeum Sztuki Współczesnej w Centrum im. Georges Pompidou z IRCAM (Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique) pod wspólnym tytułem **Les ateliers de la création**¹⁰.

Projekt Fundacji Klasyki Weimarskiej zatytułowany *Cicerone* jest skierowany do uczniów szkół gimnazjalnych i średnich. Jego celem jest zainteresowanie młodzieży dziedzictwem kulturowym regionu, spuścizną artystyczną Johanna Wolfganga von Goethego, Friedricha Schillera, Friedricha Hölderlina i Waltera Gropiusa poprzez edukację uczniów przez uczniów. Istotą projektu jest wykształcenie grupy młodzieżowych przewodników turystycznych, którzy przygotowują i realizują program edukacyjny przeznaczony dla rówieśników. Forma pracy obejmuje trzystopniowy kurs dla uczniów szkół średnich w wieku 16—17 lat wywodzących się z klas o profilu humanistycznym z rozszerzonym programem nauki języka niemieckiego, historii, sztuki lub etyki i jednocześnie zainteresowanych realizowaną tematyką. Każdy etap kursu trwa od dwóch do czterech tygodni. Po każdym etapie następuje weryfikacja w formie egzaminu praktycznego i teoretycznego. Pierwszy stopień kształcenia w ramach projektu skierowany jest do wszystkich chętnych osób, które zadeklarują współpracę z Fundacją i nosi tytuł: *Pierwsze kroki w weimarskim kosmosie — od Goethego do Gropiusa*. Podczas seminariów, zwiedzania muzeów i wycieczek uczniowie

¹⁰ Ta część opracowania została przygotowana na podstawie obserwacji dokumentacji i prezentacji udostępnionych przez realizatorów projektów w ramach Międzynarodowej konferencji nt.: *Przekaz sztuki — sztuka przekazu*, która odbyła się w Genshagen (Niemcy) w dniu 09.06.2009 roku z inicjatywy: Pełnomocnika Rządu Federalnego Niemiec ds. Kultury i Mediów, Fundacji Genshagen — Berlin — Brandenburgisches Institut für Deutsch-Französische Zusammenarbeit in Europe.

poznają kulturalny kosmos Weimaru. Nauka odbywa się w sposób interdyscyplinarny. Omawiany jest okres rozwoju społecznego i kulturalnego Republiki Weimarskiej od końca XVIII wieku do początków XX wieku, czyli od klasyki do nowoczesności, od Goethego do Gropiusa. Kurs prowadzą członkowie Fundacji Klasyki Weimarskiej oraz wykładowcy lokalnych uniwersytetów. Uczniowie obok wiedzy poznają kulisy pracy muzealnej: pracę konserwatorów, kuratorów, historyków sztuki a nawet zasady zarządzania muzeum i podstawy ekonomii.

Drugi stopień zajęć to kurs dla średnio zaawansowanych pt.: *Głowa, serce i ręka — kreatywne podejście do spuścizny klasycznej*. O udział w drugim stopniu kursu mogą się ubiegać absolwenci kursu podstawowego. Program obejmuje pogłębianie wiedzy z pierwszego stopnia oraz elementy pedagogiki muzealnej, szkolenie z zakresu mowy ciała i retoryki. Uczestnicy pracują na scenie (zajęcia teatralne) oraz w pracowniach artystycznych (głównie rysunkowych i malarских). Celem tych zajęć jest rozwój poznawczego i kreatywnego potencjału uczniów. Docelowo powinni oni bowiem określić najbardziej interesujące ich treści i umiejętnie je rozwijać w celu wykorzystania w przyszłej pracy. W trakcie trwania zajęć kursowych wypracowują własne formy pracy z przestrzenią, miejscem, obiektem w poszczególnym muzeach weimarskich, w tym, w Domu Schillera, Domu Goethego, Muzeum Bauhaus i Pałacu Miejskim. Podstawą tego etapu zajęć są hospitacje zajęć zawodowych przewodników i edukatorów muzealnych oraz docelowo własne zajęcia praktyczne realizowane pod ich bezpośrednią opieką. Zadaniem egzaminacyjnym, kończącym ten etap kursu, jest rozmowa, która ma na celu określenie indywidualnych preferencji ucznia, poziomu jego wiedzy szczegółowej, słabych i mocnych stron w praktyce zawodowej oraz stylu komunikacji.

Ostatni, trzeci stopień zajęć kursowych odbywa się pod tytułem — *Studia ogólne i certyfikat Cicerone Fundacji Klasyki Weimarskiej*. Osoby zakwalifikowane do ostatniego etapu spędzają cztery tygodnie na zgrupowaniu w ośrodku Weimarii/Oßmannstedt, z reguły tuż po egzaminach maturalnych. W tym czasie pracują w dziale pedagogiki muzealnej Fundacji pod bezpośrednią opieką pedagoga muzealnego (lub kuratora). Obok pracy edukacyjnej poznają metody naukowego badania dzieł i obiektów historycznych. Szczególny nacisk na tym etapie kładzie się na sposoby i umiejętność wykorzystania dotychczasowej wiedzy i doświadczenia w budowaniu indywidualnych sposobów pracy przewodnickiej — oprowadzania, animacji, działań o charakterze edukacyjnym i warsztatów kreacji. Ostatni etap kończy się egzaminem (w formie oprowadzania). Absolwenci trzeciego poziomu kursu otrzymują tytuł: *Cicerone Fundacji Klasyki Weimarskiej* i zapraszani są do współpracy w dziale pedagogicznym muzeum weimarskiego w okresie ferii i dni wolnych od nauki szkolnej. W pracy zawodowej młodzi *Ciceroni* opiekują się równie młodymi zwiedzającymi, pracują w małych grupach z rówieśnikami zwiedzającymi Weimar.

Nieco zbliżony w formie i dostosowany do podobnej pod względem wieku grupy odbiorców jest brytyjski **projekt *Youth Programme Curator*** realizowany w ramach *Young Tate 2009*. Program *Young Tate* stanowi element większego programu *Learning Department's Young Peoples Programme* organizowanego od wielu lat w brytyjskim Muzeum Sztuki.

Young Tate jest przestrzenią poświęconą młodym odbiorcom sztuki a głównym celem programu jest wprowadzenie do muzealnych przestrzeni sztuki młodych odbiorców i przyszłych twórców. Program *Young Tate* obejmuje grupę odbiorców w wieku 13—25 lat. Opiera się na zrównoważonym partnerstwie między szkołami i instytucjami społecznymi z peryferyjnych dzielnic Londynu. Z tych środowisk wywodzi się młodzież przystępująca do programu. Najczęściej są to osoby, które nigdy wcześniej nie miały kontaktu z muzeum sztuki. Istotą działań są spotkania z młodymi ludźmi oraz promocja programów artystycznych rozwijających ich udział w życiu kulturalnym Londynu, a w konsekwencji kraju poprzez dyskusje, działalność krytyczną, pracę artystyczną w galerii i poza jej murami. Na program *Young Tate* składają się:

- weekendowe warsztaty inicjacji artystycznej;
 - asystentura w trzy- do sześciomiesięcznych projektach artystycznych;
 - dwutygodniowe artystyczne zajęcia warsztatowe dla młodych.
- W trakcie trwania programu każdy jego uczestnik zobowiązany jest do:
- współpracy z kuratorami, konserwatorami, edukatorami i innymi służbami Tate;
 - uczestnictwa w dyskusjach poświęconych problematyce związanej z praktyką i polityką Tate;
 - spotkań z liderami aktualnie realizowanych projektów;
 - okazywania zainteresowania muzeum i jego kolekcją poprzez uczestnictwo w programach i zdarzeniach muzealnych;
 - troski o publiczność i uczestników różnorodnych zdarzeń w Tate;
 - rozwijania swoich zdolności związanych z recepcją i interpretacją sztuki oraz sposobami komunikacji artystycznej;
 - aktywnego poszukiwania i efektywnego wykorzystywania wiadomości o artystach i ich dziełach;
 - uczestnictwa w pracach biura *media-tate*;
 - uczestnictwa w pracach badawczych nad brytyjskim dziedzictwem artystycznym tradycyjnym i współczesnym we współpracy z profesjonalistami.

Z grupy uczestników tych zajęć wyłaniani są uczestnicy *Tate Forum* — to grupa młodych kuratorów, która cyklicznie spotyka się i uczestniczy w życiu galerii poprzez:

- programowanie działań dla młodzieży, dzieci i rodzin;
- tworzenie materiałów informacyjnych i edukacyjnych dla młodzieży, głównie produkcji audio-video (DVD);
- administrowanie strony internetowej *Young Tate*.

Celem programu *Young Tate* jest:

- wprowadzanie nowych głosów i nowej refleksji do debaty wokół pojęcia brytyjskości, z włączeniem refleksji nad tym, czym jest brytyjska sztuka, co oznacza bycie brytyjskim artystą i w jaki sposób narodowe instytucje jak Tate Britain odzwierciedlają ten sposób myślenia;
- stworzenie młodym ludziom szansy na realne uczestnictwo i wpływanie na rozwój brytyjskiej kultury w wymiarze narodowym i międzynarodowym oraz na politykę instytucji ją upowszechniających.

Dzięki udziałowi w projekcie Tate dla młodych ludzi staje miejscem o charakterze społecznym i kulturalnym w najszerszym tego słowa znaczeniu. Jest miejscem do oglądania, interakcji ze sztuką i dyskusji na tematy poświęcone sztuce i z nią związane. Jest również przestrzenią sprzyjającą formułowaniu, wypowiadaniu i ścieraniu się opinii młodych ludzi na temat sztuki, kultury i życia społecznego. Ta dyspozycja kształtuje postawy młodych ludzi uczestniczących w komunikacji społecznej opartej na wiedzy, świadomości, odpowiedzialności za słowo, sprzyjając rzeczywistemu uczestnictwu w społeczno-politycznych dyskursach współczesnej Anglii. Dlatego wsłuchiwanie się w głos innych młodych twórców i odbiorców sztuki, wspólna praca, kreowanie przestrzeni wymiany to najważniejsze zadania w pracy młodych kuratorów.

Ostatnim z prezentowanych projektów jest zrealizowany we współpracy Muzeum Sztuki Współczesnej w Centrum im. Georges Pompidou z IRCAM (Institut de Recherche et Coordination Acoustique/Musique) francuski projekt pod wspólnym tytułem **Les ateliers de la création**. Projekt ten, podobnie jak dwa poprzednie, przeznaczony jest dla młodzieży. I podobnie jak w projekcie *Young Tate* uczestniczy w nim młodzież ze środowisk peryferyjnych miasta Paryża.

Premierowy projekt zrealizowany został w latach 2007–2010. Składał się z trzech etapów:

- projektu pilotażowego obejmującego wypracowane założeń hipotetycznych i metodologii na podstawie badań rezultatów pracy z trzema klasami z paryskich liceów zawodowych;
- projektu właściwego, w którym uczestniczyli uczniowie z 5. klas liceów zawodowych (każda grupa odbyła po 20 godzin pracy w atelier muzycznym);
- postprodukcji i rozpowszechniania (m.in. dokumentu filmowego, strony internetowej oraz realizacji bloku dyskusyjnego *Centre Pompidou Mobile* poświęconego zagadnieniom percepcji najnowszej sztuki i sposobów jej upowszechniania).

Cele zajęć realizowanych w projekcie można ująć w cztery kategorie:

- otwarcie na świat współczesnej kreacji artystycznej;
- nabycie umiejętności czytania dzieł sztuki;
- kształtowanie indywidualnych kryteriów oceny artystycznej i zmysłu krytycznego;
- formowanie postawy otwartej na dialog.

Jak wynika z powyższego, podobnie jak w poprzednich projektach, tak i w tym łączą się ze sobą dwa nierozdzielne składniki: sztuka (jako przedmiot i podmiot doświadczenia) oraz rozwój osobowy (rozumiany jako kształtowanie się postawy otwartej na dialog). Połączenie tych dwóch aspektów wydaje się być oczywiste w środowiskach świadomych wartości sztuki i szerzej kultury w rozwoju osobowym i społecznym. W środowiskach potocznie określanych mianem de faworyzowanych lub peryferyjnych takie działania (artystyczne) uznawane są za zbyteczne (bo nie przynoszą wymiernych korzyści materialnych) lub równywane są w kategorii wartości i doświadczenia z najbardziej popularną, masową rozrywką. Dlatego projekt w realizacji zakładał znaczny stopień trudności związany głównie z modyfikacją postaw uczestników zajęć. Ta trudność (rozpoznana przez organizatorów zajęć na etapie formułowania celów) wymusiła na organizatorach znaczne poszerzenie metod pracy zaproponowanych w projekcie. W ostatecznej wersji projektu uczniowie uczestniczyli w 11 formach organizacyjnych obejmujących:

- spotkania z obiektem sztuki;
- wielokrotny kontakt z jednym dziełem;
- produkcja materiału dźwiękowego;
- twórcze seanse inter- i multimedialne;
- opracowanie słownika umożliwiającego opis doświadczeń artystycznych, koncepcji, impresji, emocji, zdarzeń;
- spotkania z artystami;
- tworzenie działań dźwiękowych w związku z lekturą dzieł plastycznych;
- wypracowywanie związków z kolekcją muzealną;
- publiczna prezentacja efektów pracy;
- opis i wymiana doświadczeń;
- blog (jako element ewaluacji).

Wszystkie formy uznane zostały za konieczne w realizacji projektu, jednak kluczowym elementem była twórcza aktywność realizowana w oparciu o wytworzony materiał dźwiękowy.

Projekt w każdej grupie rozpoczynał się od zwiedzania ekspozycji w Muzeum Sztuki Współczesnej w Centrum im. Georges Pompidou. Uczniowie po raz pierwszy kontaktowali się wówczas z instytucją i jej kolekcją. Szczególnie trudnym doświadczeniem dla nich była recepcja dzieł sztuki najnowszej. Reakcja młodych ludzi na sztukę najnowszą była równoznaczna z diagnozą Julii Kristevy piszącej: „Zdarzyło się tak, że kultura i sztuka przyoblekły się w formy tak wyizolowane i brutalne, że straciły znaczenie dla publiczności”¹¹. Dlatego kolejnym zadaniem było wprowadzenie zajęć obligujących do kilkukrotnego kontaktu z jednym, wybranym przez młodzież dziełem. W kontakcie tym zachęcano uczniów do odejścia od tzw. spontanicznego sposobu postrzegania dzieła, jako

¹¹ J. KRISTEVA: *Sens et non sens de la révolte*. Paris 1996, s. 22–23.

jedynego sposobu czytania sztuki. Rozmowy prowadzone przy udziale artystów i kuratorów miały za zadanie wzbogacenie języka komunikacji oraz otwarcie na nowe treści. Zajęcia muzealne w naturalny sposób przechodziły w zajęcia warsztatowe, w trakcie których uczniowie szkół samochodowych, mechanicznych, technicznych obrabiali cyfrowo dźwięki zebrane w trakcie zawodowej praktyki szkolnej. Podczas 20 godzin zajęć w pracowni twórczej w siedzibie IRCAM, działając we współpracy z artystami (kompozytorami, realizatorami dźwięku, inżynierami i informatykami), uczniowie, pracując nad własną realizacją dźwiękową, pogłębiali wiedzę o sztuce i zjawiskach akustycznych, odkrywali naturę procesu tworzenia sztuki i rozwijali stopniowo własne pomysły, łącząc sztuki plastyczne z akustycznymi. Stopniowo wdrażali się również w język opisu sztuki wypracowany w procesie poznawania zasad i koncepcji towarzyszących pracy twórczej. Zasadniczym celem tego etapu zajęć stało się nie tyle tworzenie dzieła dźwiękowego, ile próba przeniesienia doświadczeń z działalności muzycznej na doświadczenia kontaktu z dziełem plastycznym. Realizatorom projektu udało się w ten sposób wskazać na podział w procesie percepcji na elementy zmysłowe i konceptualizację doświadczeń artystycznych, przyczyniając się do zrozumienia procesu tworzenia. Zarówno uczestniczący w projekcie artyści plastycy, jak i muzycy pokazali młodym ludziom, w jakim stopniu i w jaki sposób życie łączy się ze sztuką, jak doświadczenie życiowe i doświadczenie artystyczne wpływają na proces interpretacji sztuki.

Proces pracy twórczej w projekcie przebiegał od momentu szoku estetycznego, wywołanego kontaktem z obiektami najnowszej sztuki, przez pracę w atelier muzycznym, do opracowania dzieła akustycznego, które towarzyszyło określonym dziełom plastycznym jako osobista lektura odmienna często od oficjalnie proponowanych interpretacji. W końcowym etapie projektu każdy z młodych twórców dzieła akustycznego przyjmował rolę przewodnika po sztuce dotąd dla niego samego niedostępnej. Zamiana ról z odbiorcy, przez twórcę do edukatora okazała się szczególnie trafna i uprawomocniona w środowisku młodzieży, która nigdy wcześniej nie miała kontaktu z najnowszymi działaniami artystycznymi. Droga od estetycznego szoku, poprzez własną działalność twórczą okazała się szczególnie wartościowa dla ostatecznego procesu interpretacji sztuki.

W każdym z wyżej wymienionych przykładów młodzi ludzie uzyskali niebagatelną wiedzę o sztuce oraz nowy rodzaj doświadczenia i kompetencji związanych z kulturą artystyczną. Waga tej wiedzy i doświadczenia bierze się ze specjalnych okoliczności, w jakich się znaleźli, a jest to rencierowska „strefa ważnej obecności widza”. Młody widz w każdym z projektów jest ważnym uczestnikiem oferty muzealnej i tak jest traktowany. Jego obecność nie jest przypadkowa: pracuje w grupie rówieśników, których zna, z mediatorem (edukatorem, animatorem) w zbliżonym wieku, w otoczeniu artystów, kuratorów — ekspertów w swojej dziedzinie, w miejscu ważnym społecznie. Przestrzeń, w której się znajduje, staje się szybko jego przestrzenią, bo on wywiera na nią

wpływ a jego działanie podlega konstruktywnej krytyce. Doświadcza momentów satysfakcji, kiedy spełnia wymagania, a w zamian otrzymuje nagrodę za swój wysiłek. Modyfikuje w konsekwencji swój stosunek do siebie i styl życia (często w widoczny sposób, czyli od dresu do poziomu *look* — jak podkreślają mediatorzy z Tate).

Tak realizowana edukacja artystyczna w muzeum to proces zadomawiania się w sztuce. Zadomowienie oznacza bezpieczeństwo. Wypełnienie tej potrzeby sprzyja z kolei spełnianiu się wszystkich funkcji sztuki, które tak często wymieniane są przez edukatorów artystycznych. W kontakcie — w relacji ze sztuką, to nie edukatorzy decydują (przynajmniej nie powinni) czy uprawiamy terapię, kształtujemy umiejętności, dostarczamy wiedzy, inspirujemy dialog, itd. W kontakcie ze sztuką w każdym momencie, u każdego inaczej wypełniają się funkcje sztuki, której on (nawet nieświadomy) potrzebuje. Dlatego nie ma potrzeby rozdzielania zajęć na kształcące, terapeutyczne, kompensacyjne itd. Wystarczy poddać się działaniu sztuki, ale aby to nastąpiło, trzeba doprowadzić do spotkania z nią. I to wydaje się jest najważniejszy dzisiaj cel pokładany w edukacji artystycznej, którą w równym stopniu powinny realizować szkoły i instytucje upowszechniania kultury. Bo to od spotkania ze sztuką zaczyna się jej zasadnicze oddziaływanie.

Bibliografia

- DESVALLES A., MAIRESSE F.: *Dictionnaire encyclopédique de muséologie*. Paryż 2011.
- Edukacja kulturalna i artystyczna w szkołach w Europie, Bruksela 2009. Raport Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA).
- EISNER E.W.: *Educating artistic vision*. New York 1972.
- KRISTEVA J.: *Sens et non sens de la révolte*. Paryż 1996.
- MANIFESTE pour une ÉDUCATION ARTISTIQUE DURABLE et CONCERTÉE, Forum Permanent pour l'Education Artistique- Avignon, Juillet 2006, lundi 25 septembre. Dostęp na: fpea.over-blog.com.
- RANCIERE J.: *Przestrzenie myślenia, Jacques Rancière w rozmowie z Martą Dziwiałką, specjalnie dla Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie*, Paryż, 18 września 2007. „Muzeum” nr 1/07. Dostęp na: www.gazeta-muzeum.pl. Data dostępu: 12.06.2012.
- SKUTNIK J.: *Muzeum sztuki współczesnej jako przestrzeń edukacji*. Katowice 2008.
- SKUTNIK J.: *Edukacja kulturalna i artystyczna we Francji na przełomie XX i XXI wieku w kontekście doświadczeń historycznych*. W: *Edukacja kulturalna — wybrane obszary*. Red. K. OLBRYCHT. Cieszyn 2004.
- SZUMAN S.: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa 1990.

Youth in the museum — selected contexts of art education

Summary

The importance of artistic experiences in shaping personality and entire communities (although perhaps more lack of a proper assessment of the gravity phenomena) are beginning to recognize European environmental investing quite far from the realm of formal education. Set of goals and tasks that put on arts education in Europe shows that definitely changed thinking about the quality of jobs and arts education. It ceases to be an element of education only in terms of knowledge and technique but becomes part of the humanistic education of the person who has the knowledge and skills in the chosen field of artistic support and inspiring whole life process of the development of individual creativity held wide field of social experience and not directly affected by. The non-formal education, in addition to social groups and communities have a huge role to play in cultural institutions. Contemporary museum space becomes increasingly important the presence of the viewer area. It is a place open area of free choice, openness to the coexistence of different points of view. Thus plays two roles simultaneously: a space in which the viewer autonomously decide how the discovery of art but also functions as a center for information and education.

Key words: art education, museum, youth at the Museum